

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

د. محمد كريم نعمة

المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية

المخلص

يهدف البحث التعرف على " مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة " لمتغير (الجنس) ولغرض تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي. تكون مجتمع البحث من (36047) طالباً وطالبة من المدارس المتوسطة التابعة الى المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، وقد تكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية . تم اختيار اربع مدارس متوسطة (اثنان) من مدارس البنين و(اثنان) من مدارس البنات للعام الدراسي (2023 – 2024) ولهذا الغرض تبني الباحث مقياس (ابراهيم ، 2012) لقياس مهارات ما وراء المعرفة وأستخرج له مؤشرات للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء ، كما أستخرج الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمته المحسوبة (0.842) كما استخدم معادلة الفا كرونباخ فبلغت قيمة الثبات المحسوبة (0.884) وهما قيمتان للثبات عالية في العلوم التربوية والنفسية. وأما التكؤ المعرفي فقد تبني الباحث مقياس (الشقيفي ، 2022) وبعد تحقق الصدق الظاهري وصدق البناء. أستخرج الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمته المحسوبة (0,808) كما استخدم معادلة الفا كرونباخ فبلغت قيمته المحسوبة (0,877) وأصبح المقياسين بصيغتهما النهائية (30) فقرة لمهارات ما وراء المعرفة و(29) فقرة للتكؤ المعرفي وتحليل البيانات باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لأهداف البحث باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بواسطة الحاسب الالي وقد أظهرت النتائج ان طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات ما وراء المعرفة . و لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث). و ان طلبة المرحلة المتوسطة ليس لديهم تكؤاً معرفياً ، ووجود فرق في التكؤ المعرفي حسب الجنس ولصاح الذكور، بمعنى ان الذكور لديهم تكؤ معرفي اكثر من الاناث . وعدم وجود دلالة في العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتكؤ المعرفي . وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها قدم الباحث مجموعة من الاستنتاجات التوصيات والمقترحات .

كلمات مفتاحية : مهارات ما وراء المعرفة ، التكؤ المعرفي

Metacognitive skills and their relationship to cognitive procrastination among middle school students

Dr. Mohammed Karim Nima

General Directorate of Education in Al-Qadisiyah Governorate

Abstract

The research aims to identify "metacognitive skills and their relationship to cognitive procrastination among middle school students" for the variable (gender) and in order to achieve the research objectives, the descriptive approach was used. The research community consisted of (36047) male and female students from middle schools affiliated to the General Directorate of Education in Al-Qadisiyah Governorate, and the research sample consisted of (400) male and female students who were selected randomly. Four intermediate schools (two) boys' schools and (two) girls' schools were selected for the academic year (2023-2024). For this purpose, the researcher adopted the scale (Ibrahim, 2012) to measure metacognitive skills and extracted two indicators of validity: apparent validity and

construct validity. The reliability of the scale was also extracted using the split-half method, so its calculated value reached (0.842). He also used the Cronbach's alpha equation, so the calculated reliability value reached (0.884), which are two high reliability values in educational and psychological sciences. As for cognitive procrastination, the researcher adopted the scale (Al-Shaqifi, 2022) after achieving apparent validity and construct validity. The reliability of the scale was extracted using the split-half method, so its calculated value was (808.0). The Cronbach's alpha equation was also used, so its calculated value was (877.0). The two scales in their final form became (30) items for metacognitive skills and (29) items for cognitive procrastination. By analyzing the data using the appropriate statistical methods for the research objectives using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) by computer, the results showed that middle school students have metacognitive skills. There are no statistically significant differences in metacognitive skills according to the gender variable (males - females). Middle school students do not have cognitive procrastination, and there is a difference in cognitive procrastination according to gender and in favor of males, meaning that males have more cognitive procrastination than females. There is no significance in the correlation between metacognitive skills and cognitive procrastination. In light of the results reached, the researcher presented a set of conclusions, recommendations and suggestions.

Keywords: Metacognitive skills, cognitive procrastination.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

يعدّ مفهوم مهارات ما وراء المعرفة من أهمّ المستحدثات التربوية التي برزت على الساحة التربوية لما له من أهمية في عمليتي التعليم والتعلم، فتكمن مهارات ما وراء المعرفة في تعليم الطلبة كيف يكونون أكثر وعياً بعمليات التعلم، ونواتجه، كما تساعد على كيفية تنظيم تلك العمليات لأحداث تعلم أفضل، فأكتساب مهارات ما وراء المعرفة لها دور مهماً وفعالاً في العملية التربوية. فهي تقلل من الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون أثناء فهمهم للمواد الدراسية. ولأكتساب هذه المهارات فوائد منها مساعدة المتعلمين على تنظيم السلوك الذاتي والوعي الذاتي من خلال مراقبتهم لأنفسهم خلال عمليات التعلم، وإتاحة الفرصة المناسبة لاختيار من بين استراتيجيات التعلم التي تحقق الفهم الكامل، وإعادة استخدامها في مهام أخرى (Al-Hilawani, 2000; 41). وبينت دراسة (Brown, 1980) أن ما بعد المعرفة إنما هي تحكم واع ومرور يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط والمراقبة والتقويم) (Brown, 1980; 453). أن الكثير من الطلبة اليوم غير قادرين على استخدام مهارات تعلم ما وراء المعرفة كما أنهم قد لا يعرفون أيّاً من المهارات التي تمكنهم من التعلم والاسترجاع من الذاكرة بعيدة المدى وتؤثر في التحصيل الدراسي وربما لا يعون استخدامها (Schunk, 2000: 53). ومما يؤكد أن هؤلاء الطلبة تنقصهم بوضوح مهارات ما وراء المعرفة عندما لا يصرفون وقتاً كافياً للدراسة في خارج الصف وأن حاولوا أن يدرسوا فانهم يدرسون بصورة غير جيدة وغي فعالة (Kovach, 2000: 13). أن هناك علاقة منطقية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلّكؤ المعرفي ستكشف نتائج البحث الحالي طبيعتها ونوعها. فقد توصل برواسكا (Prohaska, 2001). إلى أن تكرار الطلبة لسلوك التلّكؤ المعرفي يؤثر على التحصيل الدراسي وكذلك وجود علاقة سالبة بين التلّكؤ المعرفي والتحصيل الدراسي

(Prohaska,2001,P:125-134). والتلکؤ المعرفي مشكلة واسعة الانتشار، وقد أصبحت أكثر انتشاراً من أي وقت مضى لمجموعة متنوعة من الاسباب (Steel,2007) والتلکؤ سلوك مكتسب أو متحكم (Ferrari,2010). وقد اثبتت الدراسات السابقة انه شائع ويؤثر على نسبة لا مستهان بها من الطلبة، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسة (Solomon and Routhblum, 1994). التي توصلت منها الى ان (50%) من الطلبة قرروا ان التلکؤ المعرفي يعد مشكلة بالنسبة لهم ويؤثر على الأداء المعرفي لهم (عبد الرحمن ونادية، 2009، ص57). كما توصل (Solomon and Routhblum, 1994) الى ان التلکؤ المعرفي لا يمثل عيوب في ادارة الوقت والاستذكار فقط ولكن يتضمن ايضاً تفاعل مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي توصل اليها العديد من الباحثين والتي تناولت مدى انتشار سلوك التلکؤ المعرفي لدى الطلبة وعلاقته بمتغيرات عديدة الا انه لا توجد دراسات عربية ومحلية تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي والمرحلة المتوسطة وبناء على ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي على وفق السؤال الرئيسي الآتي: هل مهارات ما وراء المعرفة للطلبة تؤدي الى فروق ذات دلالة احصائية في التلکؤ المعرفي؟

أهمية البحث :

يعد مجال التربية والتعليم القاعدة التي تبنى عليها أسس البناء الاجتماعي والبحث في الفروق الفردية في المجال التربوي والنفسي من حيث السمات، يساعد في التعرف على طرق التعامل مع الطلبة بناءً على هذه الفروق حيث يتم اعدادهم الاعداد المناسب الذي يعمل على تحقيق اهداف الدولة في التنمية والتطور الذي يعتمد على الثروة البشرية واعدادها (العظمة، 1991، ص22). ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام بالبحث عن مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي بوصفهما ابعاداً مهمة داخل المجال المعرفي وسمة مهمة داخل ممثل الشخصية. وتعد مهارات ما بعد المعرفة مهارات ذهنية معقدة من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات. فقد اثبتت دراسة الهنداوي (2003) ان تدريب الطلبة على استخدام مهارات ما بعد المعرفة له أثر كبير وواضح في التنظيم الذاتي للتعلم، اذ انها تجعل الطالب يقوم بعملية التخطيط لأهدافه بنفسه ويكون مسؤولاً عن هذا التخطيط ثم يكون متأملاً لأفكاره بكتابة ملاحظاته والتعليق عليها من خلال استخدام سجل الملاحظات اليومي مع التقويم الذاتي الشخصي المباشر بالأسئلة التي يطرحها على نفسه. (الهنداوي، 2003: 125). وحاول إيرز وبيلد (Eriz and Peled) الكشف عن نسبة الطلبة الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحسابية المصاغة لفظياً وعلى (15) مراحلاً من منخفضي القدرة العقلية تم اجراء الدراسة وانتهت النتائج الى ان اكثر من نصف الطلبة يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات رغم انخفاض مستوى نسب ذكائهم (Erez and Peled, 2001: 83) ان مهارات ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التعلم الناجح، لذا فمن المهم ان يتم تدريس الطلبة على ممارستها والعمل على تنميتها حتى تزداد عملية التعلم نمواً، فتمكين الطلبة من التعبير عن تفكيرهم يصبح لديهم وعي به، ويصبحون قادرين على التوجه الصحيح ويدركون جيداً ما يقومون به (ابراهيم، 2010: 525). فالطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة جيدة اظهروا تحسناً في الاداء الاكاديمي موازنة بالطلبة الذين يفتقرون مهارات ما وراء المعرفة، وقد يستفيد الطلبة من التدريب على مهارات ما وراء المعرفة لتحسين الاداء (Coutinho,2008). ان مهارات ما وراء المعرفة تساعد الطلبة على تحقيق النجاح في الاداء الاكاديمي وزيادة معدلات التحصيل الدراسي لكنها تواجه صعوبات عندما يكون الطالب لديه تلکؤ اكاديمي والتلکؤ مشكلة واسعة الانتشار، وقد أصبحت أكثر انتشاراً من أي وقت مضى لدة اسباب (Steel,2007) والتلکؤ سلوك مكتسب أو متعلم (Ferrari,2010). وتشير (Al-Attiyah,2011) الى انه يبدو ان التلکؤ المعرفي سائد في الازواضع الاكاديمية، حيث يميل الطلبة الى التأخير في أداء مهامهم دون وجود اعدار ويؤدون مهامهم حتى آخر دقيقة قبل المواعيد النهائية.

ومن خصائص الطالب الذي يؤجل المهام الاكاديمية عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والشروود ويتجنب الجلوس للاستذكار ويبحث عن اشياء اخرى غير ضرورية يقوم بعملها (عطية،

2008، ص2) ولا بد من التمييز بين التلكؤ الوظيفي والتلكؤ غير الوظيفي، فالتلكؤ الوظيفي يتضمن اعطاء الاولوية لبعض الانشطة دون غيرها مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام بينما التلكؤ غير الوظيفي يتمثل في تأجيل او تأخير الفرد المتكرر الاعتيادي لنشاطه سواء كان اكايمي او غيره.

ويؤكد برونلو وريسنجر (Brownlow and Reasingor,2001) اذ يرى كلّ منهما ان التلكؤ يُعدّ غير وظيفي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال قياسه بقدرة الفرد على العمل وعندما يؤدي ذلك الى الشعور بعدم الارتياح النفسي والحبس والتلكؤ الاكاديمي سلوك غير تكيفي بسبب اثاره السلبية حيث تتجلى اشكالية هذا السلوك في ان الطالب يرجى او يؤجل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز اهداف الدراسة. ويرى الباحث ان التلكؤ في الاعمال الدراسية ربما يكون ظاهرة شائعة بين طلبة المتوسطة مما يؤدي ذلك الى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب او تسرب من المادة الدراسية. ومما تقدم يمكن ابراز مسوغات البحث الحالي وأهميته بما يأتي:

1. لم يجد الباحث على حد علمه دراسة عراقية تناولت متغيري مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ المعرفي لذلك يعد البحث الحالي محاولة لسد ثغرة في هذا المجال وفتح المجال امام دراسات اخرى تتناول متغيرات جديدة.

2. قدم البحث الحالي أداتا قياس من الممكن الاستعانة بهما في بحوث اخرى.

3. ان مهارات ما وراء المعرفة تمكن الطلبة من تنظيم السلوك الذاتي والوعي الذاتي عن طريق مراقبتهم لأنفسهم خلال عمليات التعلم .

4. تحديد شكل او طبيعة سلوك التلكؤ المعرفي لدى الطلبة في البيئة العراقية ومعرفة المتغيرات المرتبطة به مما يساعد على فهم هذا السلوك ومن ثم وضع للتقليل منه، وأكد على اثاره السلبية خاصة على الناحية الانفعالية والتحصيلية.

5. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اعداد البرامج الارشادية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة ولكلا الجنسين.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي:

1. مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).
3. التلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة
4. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التلكؤ المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).
5. العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة المتوسطة ومن كلا الجنسين (الذكور - الاناث) من المدارس التابعة لمديرية تربية القادسية وللصف الثالث المتوسط وللعام الدراسي 2023-2024.

تحديد المصطلحات

في ما يلي تعريفاً في المصطلحات المهمة التي وردت في البحث الحالي :

اولاً: مهارات ما وراء المعرفة: عرفها كل من

1. (Flavell,1976) : بأنه وعي المتعلم بعملياته المعرفية وتوجيهها وما يتطلب الاتصال بتلك المعرفة (Flavell,1976,;12)

2. (Stenberg,1992) : بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة وهي مهارات التفكير المختلفة العامة لحل المشكلة وادارتها وهي احدى مكونات الأداء الذكي او معالجة المعلومات (بدران، 2009: 15)

3. (Bonds et Bonds, 1992) : هي معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وان هذه المراقبة تنتج للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عملياته المعرفية (العتوم، 2004: 206).

التعريف النظري: يعتمد الباحث على تعريف (Bonds et Bonds, 1992) لانه يتبنى المقياس الذي اعده (ابراهيم، 2012) حيث اعتمدت على تعريف (Bonds et Bonds, 1992) **التعريف الاجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المستجيب على مقياس مهارات ما وراء المعرفة المعدّ في هذا البحث. **ثانياً: التلكؤ المعرفي:** عرفه كل من

1. (Solomon and Routhblum, 1994, P; 503) بانه تأجيل غير ذات ضرورة للمهمة لدرجة ان يشعر الفرد ذاتياً بعدم الارتياح. (Solomon and Routhblum, 1994, P; 503).

2. (Wolters, 2003) هو الفشل في أداء نشاط في اطار الزمن المرغوب او تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات يقصد الفرد أساساً ان ينتهي منها خصوصاً عندما تؤدي الى درجة عدم الارتياح انفعالياً (Wolters, 2003, P; 179-205).

3. (Chow, 2011) بانه ظاهرة معقدة مكونة من مجموعة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تجعل الطالب يؤجل اعماله المكلف بها بشكل متعمد ومقصود بالرغم من معرفته بالنتائج السلبية المحتملة لهذا السلوك (Chow, 2011, P; 234-252).

التعريف النظري : يعتمد الباحث على تعريف (Chow, 2011) لأنه يتبنى المقياس الذي طوره (الشقيفي، 2022) حيث اعتمد على تعريف شو عندما طور المقياس.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المستجيب على مقياس التلكؤ المعرفي المعدّ في هذا البحث.

ثالثاً: المرحلة المتوسطة:

المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ويعني فيها اكتشاف قابليات الطلبة وميولهم وتوجيهها وبمواصلة الاهتمام بأسس المعرفة والمهارات والاتجاهات والعمل على تحقيق تكاملها ومتابعة تطبيقاتها تمهيداً للمرحلة التالية او للحياة العملية الإنتاجية (جمهورية العراق، نظام المدارس الثانوي، 1977).

الفصل الثاني : الاطار النظري ودراسات سابقة

الجزء الأول - الاطار النظري

أولاً - مهارات ما وراء المعرفة

المقدمة:

دخل مفهوم ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي على يد فلافل في منتصف السبعينات، وبعد التفكير باستخدام مهارات ما وراء المعرفة من أحدث الموضوعات حداثة في علم النفس مع ان الفكرة غير جديدة، حيث ذكر (Jarma & Vavrik, 1995) ان هذا المفهوم يعود في جذوره الى علم النفس وان (Dewey & James) قد وصف العمليات ما بعد المعرفية في عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعليم والذي يشير ضمناً الى اوصاف ما بعد المعرفة الذي نستخدمه اليوم (العتوم، 2004). يعد فلافل عام 1976 اول من استخدم مفهوم ما وراء المعرفة في البحث التربوي وقد لاحظ فلافل ان الافراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص، والاهداف وكذا الاستراتيجيات التي يمكن لها ان تنظم تعلمهم، وقد أشار كلاً من جيمس وديوي الى ان أصل نظرية ما بعد المعرفة تعود الى مرحلتين من التطور أولهما عند تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة، والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة، وثانيهما الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر

والأنظمة المعرفية المشتقة منه والتي صُنِّفت على أنها نظرية معالجة المعلومات وهذا ما أشار إليه ستيرنبرج (Sternberg, 1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر في سياق نظرية معالجة المعلومات. ولقد حظي مفهوم ما وراء المعرفة باهتمام كبير في السنوات القليلة الماضية باعتباره أسلوب جديد في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة. يتضح مما تقدم أن مفهوم ما وراء المعرفة من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية لما لها من أهمية عمليتي التعلم والتعليم، وقد ساعد مفهوم ما وراء المعرفة المعلمين في تعليم الطلبة كيف يكونوا أكثر وعياً بعمليات ومنتجات التعليم، وتلعب ما وراء المعرفة دوراً هاماً وحساساً في التعلم والتعليم الناجح واحداً من المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلبة لتحديد كيف يستطيع الطلبة أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية- العمليات التي تهتم بتحقيق انجاز المهمة- بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة (أبو السعود، 2009: 38).

مكونات ما بعد المعرفة

أن مفهوم ما وراء المعرفة ينطوي على عدد من المكونات ألا أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين والسيكولوجيين حول هذه المكونات، ويرى فلافل حسب دراساته (Flavell, 1987; 19), (Flavell, 1979; 908) أن ما بعد المعرفة تتكون من مكونين رئيسيين هما:

* **المكون الأول: معرفة ما بعد المعرفة:** وتتضمن جزءاً من المعرفة المكتسبة والتي ترتبط بالأشياء النفسية.
 * **المكون الثاني: خبرة ما بعد المعرفة :** ويستدل عليها بواسطة شعور الفرد المفاجئ بالقلق بسبب عدم فهمه شيئاً ما، مما يشكل هذا الشعور خبرة ما وراء المعرفة، إذ يرتبط هذا الشعور بموقف القلق، أي أنها خبرات شعورية معرفية ومؤثرة ترتبط بالسلوك في الموقف الذي يتعرض له الفرد، حيث تتكون معرفة ما وراء المعرفة، عندما تقوم الذاكرة بعيدة المدى من تمثيلات للأحداث بحيث يمكن استرجاعها واستخدامها في موضوع معرفي، أما خبرة ما بعد المعرفة فهي آراء أو معتقدات أو مشاعر تجاه موضوعات معينة.
 ويذكر فلافل (Flavell, 1987) أن المكون الأول وهو معرفة ما وراء المعرفة ينقسم إلى ثلاث فئات هي:

1. **متغيرات الشخص (Person variables):** وتدل على المعرفة المكتسبة والمعتقدات المتعلقة ببنية الشخص المعرفية وتنقسم متغيرات الشخص إلى فئات ثلاث فرعية هي:
 أ. **متغير داخل الفرد:** مثل اعتقاد الفرد بأنه ممتاز في المهام اللفظية، ولكنه ضعيف في المهام المكانية أي المعرفة أو الاعتقاد عن التباين داخل الشخص.

ب. **المتغير الفردي البيئي:** ويعني المقارنة بين الأشخاص من داخل الأشخاص، فعلى سبيل المثال: نستطيع أن نكون الحكم بأن الفرد أذكى من والديه، ولكن الوالدين أكثر تأملاً ومجاملة من بعض اصدقائهما.
 ج. **المتغير العام:** ويقصد به كمية الأفكار والمعلومات المتعلمة عن الأحداث العالمية للمعرفة الإنسانية، مثل اكتساب معلومات عن مفهوم الخطأ، فقد يرى الفرد أنه يفهم شيئاً، ثم يكتشف أنه أخطأ فهمه أو فشل في مهمته.

2. **متغيرات المهمة Task variables :** وهي ترتبط بمطالب المهمة والعمل على تحقيق أهدافها. وتنقسم متغيرات المهمة إلى فئتين فرعيتين:

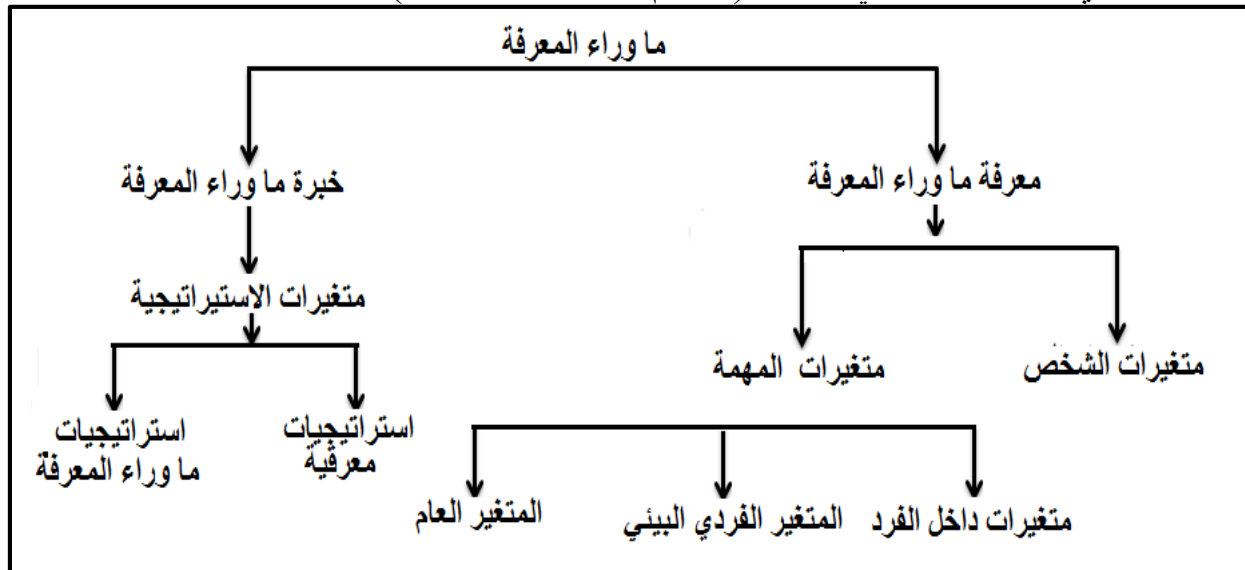
الأولى: تتعلق بالمعلومات الخاصة بالأنشطة المعرفية التي قد تكون قليلة أو كثيرة.
 الثانية: تتعلق بمتطلبات المهمة وأهدافها.

3. **متغيرات الاستراتيجية Strategy variables:** وتعني أن تعلم الفرد يتم من خلال نوعين من الاستراتيجيات هما :

أ. **الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategy :** وهي تعمل على وصول الشخص إلى هدف نوعي أو عام.

ب. **الاستراتيجيات ما بعد المعرفة Metacognitive strategy :** وهي تعني الشعور بدرجة مرتفعة من الثقة بأننا وصلنا إلى الهدف المرجو.

ويرى فلافل (Flavell, 1987; 12-23) ان متغيرات الفرد والمهمة والاستراتيجية متفاعلة دائماً، وان المعرفة عن هذا التفاعل متعلمة، فمعرفة التكوين المعرفي الخاص بالفرد والمهمة المحددة تقود الفرد لتطوير المعرفة عن أي الاستراتيجيات هي الأفضل (إبراهيم، 2010: 491-494).



شكل (1) : يبين مكونات ما وراء المعرفة حسب وصف فلافل

المصدر: (إبراهيم، 2010: 494)

ويصف باريس وجاكوبس (Paris & Jacobs, 1984:258) ما وراء المعرفة في بعدين هما:

1. التقييم الذاتي للمعرفة **Self Appraisal**: ويرتبط هذا البعد بالقدرات الخاصة بالفرد أو ما يتصل بالمجال المعرفي أو المهمة التي يتم أداؤها ويضم المعرفة (الإجرائية، الشرطية، والتصريحية)
2. إدارة الذات **Self management**: وتعني المظاهر الديناميكية لتحويل وترجمة المعرفة إلى أفعال، وتشمل (التخطيط، التنظيم، والتقييم) (إبراهيم، 2010: 496-499).

أما سكراف ودينسون (Schraw & Dennison, 1994; 473-475) فقد قدما شكلاً تنظيمياً جديداً لمكونات ما وراء المعرفة بقولهما ان ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الفرد بقدرته الشخصية على الفهم وضبط التعلم، وانها عبارة عن بعدين هما:

1. المعرفة حول المعرفة **Knowledge of Cognition**: ويضم ثلاثة أنواع من المعرفة هي:
 - * المعرفة التصريحية **Declarative knowledge**: وهي معرفة الفرد لمهاراته ووسائل تفكيره وقدرته كمتعلم.
 - * المعرفة الإجرائية **Procedural knowledge**: وهي معرفة الفرد لكيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.
 - * المعرفة الشرطية **Conditional knowledge**: وهي معرفة الفرد لمتى، ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة؟

2. تنظيم المعرفة **Regulation of Cognition**: وتشمل (إبراهيم، 2010: 498-499).
 - * التخطيط **Planning**: ويقصد به وضع الخطط، وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.
 - * إدارة المعلومات **Information management**: وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، التفصيل، التلخيص).
 - * المراقبة الذاتية **Self monitoring**: وهي وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.
 - * تعديل الغموض **Debugging**: وهو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة، لتصحيح الفهم، وإخطاء الأداء.

*** التقويم Evaluation:** ويعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة بعد حدوث التعلم. وقد حدد ولن وفيليبس (Wilens et Philips) مكونين رئيسيين لما وراء المعرفة هما : الوعي بالسلوك، فوعي الفرد لسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية يتضمن: الوعي بالهدف منها والوعي بما يعرفه بالفعل عنها، الوعي بما هو في حاجة الى معرفته، والوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم، اما السلوك فيعني قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة اية صعوبات تظهر وقدرته على ممارسة اشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. وتبين ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996) ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة ابعاد هي:

1. **تركيز عملية التعلم:** ويتضمن هذا البعد جوانب ثلاثة تساعد المتعلم على توجيه الانتباه نحو أنشطة ومهام او مهارات معينة وهي: النظرة الشاملة وربط كل ما هو جديد بما هو معروف من قبل وتركيز الانتباه وتأجيل التحدث والتركيز على الاستماع.

2. **التنظيم والتخطيط للتعلم:** ويتضمن هذا البعد جوانب ستة وكلها تمكن المتعلم من تنظيم عملية التعلم وتخطيطها لتحقيق اكثر قدر من الاستفادة منها وهي: فهم عملية التعلم والتنظيم وفهم الغرض من المهمة، وتحديد الأهداف الخاصة والعامة، والتخطيط لمهمة معينة، والبحث عن فرص لممارسة العملية.

3. **تقويم التعلم:** ويتضمن هذا البعد جانبين كل منهما يمكن المتعلم من مراجعة أدائه وهما: المعرفة الذاتية والتقويم الذاتي، حيث تهتم المراقبة الذاتية بتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم، وتتبع مصدرها، وتحاول الحد من حدوثها، واما التقويم الذاتي فيقصد به قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم.

*** المفاهيم الأساسية لمهارات ما وراء المعرفة :**

ان معرفة بعض المفاهيم الأساسية، تساعدنا على فهم طبيعة مهارات ما بعد المعرفة، مما يساعدنا على تنميتها لدى المتعلمين. وهذه المفاهيم يمكن تلخيصها بالآتي:

أ. تعدّ (المعرفة، الإدراك، السيطرة): مهارات ما وراء المعرفة وهي جميعها من نواتج التعلم، وهي تعتبر نواتج أساسية يتطلب الحصول عليها استخدام الطرق الفعالة في التدريب.

ب. غالباً ما يكون التعلم الذي يستند الى مفهوم ما وراء المعرفة، ويعمل على تنميته لدى المتعلم، هو تعلم لا يوجد لا

ج. يمكن ان يوجد بعض التداخل بين المعرفة بطبيعة ما وراء المعرفة والوعي بما وراء المعرفة، وكيفية اكتسابها والسيطرة على المواقف التعليمية الخاصة بما وراء المعرفة.

د. من العوامل المساعدة في تعليم مهارات ما وراء المعرفة تدريب المتعلم على ادراك العلاقات الخفية في موضوع ما، وكذلك الروابط التي تربط أجزاء الموضوع معاً، ثم اظهارها اثناء الموقف التعليمي، وتدريبه على كيفية توظيف معرفته في مواقف جديدة (حبيب، 2002: 95).

معوقات التفكير الما وراء المعرفي

يوجد عدد من العوامل التي تعيق الافراد من الوصول الى مستويات التفكير العليا من بينها التفكير الما وراء المعرفي، وتقسم هذه العوامل الى عوامل محيطية وتتمثل في الاسرة والمدرسة، وعوامل متعلقة بالفرد.

1. العوامل المحيطية:

أ. المدرسة: ان المدرسة بما تشمله من مظاهر مادية (أثاث، ووسائل تعليمية، وابنية) وبمكوناتها من حيث المناهج المتبعة والموارد التعليمية ونظم الامتحانات المعتمدة فيها تعمل على توفير ما يمكن تسميته البنية التحتية لتعليم التفكير. فهي كيان منظم تجاوز الاطار الدقيق للتحصيل الدراسي حيث يتجلى من خلال هياكلها واعضائها ونظم التقويم المعتمدة فيها، والتي يمكن ان تدعم او تعيق انخراط المعلم، والمتعلمين في ممارسة اعلى مستويات التفكير (إبراهيم، 2005: 88).

ان المدرسة قد تعيق استخدام الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة من خلال عدد من النقاط منها :

1. معظم أسئلة المدرس من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية حيث نادراً ما يسأل المدرس أسئلة تبدأ بـ **لماذا؟ وكيف؟**

2. استخدام المدرس لأسلوب المحاضرة التي تعتمد على التلقين والحفظ، وفي هذا الصدد يقول (جون هولت) ان البشر يخلقون اذكاء لطن كل ما علينا ان نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء (زيتون، 2003: 91).

ب. الأسرة: قد تعيق الأسرة وصول الافراد الى مستويات التفكير العليا، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

1. عدم تشجيع أبنائهم على طرح الأسئلة والاستفسارات العديدة في العالم الذي يحيط بهم.
2. عدم الاستماع لهم عندما يتحدثون، وعدم الإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.
3. عدم تشجيع أبنائهم من خلال منح المكافآت لهم على الأنشطة التي تبدو إبداعية ومن وقت لآخر لتحفيزهم على تكرارها من جهة وعمل ابداعات جديدة من جهة أخرى.
4. عدم الاستفسار من أبنائهم عن الأسئلة التي تم طرحها في الموضوعات الدراسية المختلفة مع مدرسهم ومع زملائهم وعن اجاباتهم عليها، فعدم مناقشة أبنائهم حول هذه الأشياء التي تعكس استخدامهم للتفكير، يؤدي الى فشل الانسجام والتفاعل مع القضايا المختلفة (إبراهيم، 2005: 88).

2. العوامل الذاتية:

هناك عدد من العوامل الذاتية الخاصة بالفرد والتي تعيق من استخدام مهارات ما وراء المعرفة ومن بينها:

أ. **الذكاء:** يعرف الذكاء بأنه القدرة على ادراك العلاقات بين الأشياء او الأفكار، ويعرف بياجيه (Piaget) الذكاء على انه السلوك التكيفي (جون بياجيه، 2002: 13). ان انخفاض درجة ذكاء الفرد تعيق استخدام أدنى مهارات التفكير كالتصنيف والفهم والتطبيق... الخ، لتعيق وصوله الى السيطرة والضبط على العمليات المعرفية والوصول لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة التي تتطلب نمو الخبرات المعرفية، وتنوعها واشتقاق لاستراتيجيات معرفية متنوعة للتعامل مع مختلف المهام التي يتعرض لها الفرد في مرافق حياته اليومية او ما يسمى بالسلوك التكيفي لدى ستيرنبرغ (الزيات، 2001: 59).

ب. **مستوى التجهيز والمعالجة:** ان تجهيز المعلومات في المستوى السطحي يؤدي الى عدم تكوين خبرات معرفية، وبالتالي النقل من الخبرات ما وراء المعرفة، التي تقوم على أساسها استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بسبب عدم الوصول للفهم العميق والكمال للمهام المطروحة نتيجة للخبرة الغير كافية، مما يؤدي الى عدم معرفة الاستراتيجيات الملائمة لادائها مما ينتج عن ذلك انخفاض تفعيل وتنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة اثناء أدائها وهذا ما نلاحظه لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يذكر فتحي الزيات ان خاصية التراكم المعرفي التي قد تجد تفعيلاً لدى العاديين ولكن هذا التفعيل لم يوجد لدى اقرانهم من ذوي صعوبات التعلم مما يترتب على ذلك عدم وجود حصيلة معرفية لديهم، فمكون الضبط لا يجد محتوى معرفي ينشط خلاله مما يؤثر بدوره على الاستراتيجيات المعرفية المشتقة لديهم (الزيات، 2001: 108).

ج. **الأسلوب المعرفي:** ويقصد به الطريقة التي يحاول الفرد من خلالها حل مشكلاته، وهذه الأساليب المعرفية تأثر على تفكير الفرد واستجابته للمواقف (هارون، 2003: 108). وتوجد العديد من الأساليب المعرفية التي تعيق ما وراء المعرفة من بينها الأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) اذ ان بعض الافراد يتميزون بأسلوب الاندفاع والسطحية اثناء الاقبال على المهام المختلفة ومختلف مواقف الحياة اليومية حيث يستجيبون للمهام والمواقف بأسلوب من التسرع والابتعاد عن التروي والتركيز مما يجعلهم عرضة للوقوع في الأخطاء، وهذا ما يؤثر سلباً على استخدامهم لما وراء المعرفة.

حيث ان الفرد الذي يستخدم الأسلوب السطحي والمندفع اثناء التعامل وأداء مهمة معينة، يتسرع في تنفيذها مباشرة دون التعرف على طبيعتها واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها وكذلك الوقت المناسب والوسائل اللازمة للأداء والتي تعد كلها أهم العناصر التي تدور حولها ما وراء المعرفة (العنوم، 2004: 298). وهناك معوقات أخرى قد تعيق الفرد من استخدام ما وراء المعرفة اصابته بالأمراض العقلية او النفسية، وكذلك الإصابات العصبية التي تؤدي الى تلف الدماغ، وبالتالي تعطل النشاط الذهني.

* دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم :

يتضمن التعلم الفعال التخطيط، وتحديد الأهداف، ورصد التقدم الذي يحرزه الفرد، وتكيفها حسب الحاجة وكل هذه الأنشطة هي ما وراء المعرفة في طبيعتها، ومن خلال تدريب الطلبة هذه المهارات والتي يمكن تدريب الطلبة عليها يمكننا تحسين تعلم الطلبة، وهناك خطوات ثلاث مهمة لتدريب مهارات ما وراء المعرفة:

1. تدريس الطلبة بان قدرتهم على التعلم قابلة للتغير.
2. تدريس التخطيط وتحديد الأهداف.
3. منح الطلبة فرصاً واسعة لرصد الممارسة والتعلم والتكيف معه حسب الحاجة التي تقتضيها (الفلماني، 2001: 31).

وقد بين اندرسون وآخرون (2006) الى انه حتى المكونات البسيطة من التحكم والمراقبة لما وراء المعرفة يمكنها تحسين سرعة التعلم وتعزيز التعلم في البيئات المتغيرة (الفلماني، 2001: 37).

النظريات ووجهات النظر التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة :

- تعدد وجهات النظر التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة، ومن بين هذه النماذج:
1. نموذج وليم عبيد: يرى ان ما وراء المعرفة تتضمن أصناف ثلاثة من السلوك الذكي هي :
أ. معرفة الفرد عن عمليات فكرة الشخص ومدى دقته في وصف تفكيره.
ب. الضبط الذاتي والتحكم ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل: حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في حالة حل هذه المشكلة.
ج. معتقدات الفرد وحسنياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

2. نموذج يور وزملانه:

- أ. التقويم الذاتي للمعرفة: ويشمل : (المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية)
ب. الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل : (التخطيط والتقويم والتنظيم) (عبيد، 2000: 6-7)
3. أنموذج (Paris, et. al) : يفترض باريس وآخرون (Paris, et al) ان مهارات ما بعد المعرفة تتضمن عمليتين هما:

- أولاً: المعرفة وضبط الذات (Knowledge and self countn): وتتضمن هذه المهارة ثلاثة عوامل:
1. الالتزام (Commitment): ويقصد به التزام الطلبة بما يطلب منهم من أداء الواجبات وتنفيذها ويقصد بالالتزام ان يعد الفرد نفسه لأداء المهمة، ويسمعها عن طريق التلفظ حتى تصبح جزءاً من نشاطه المحكوم بضوابط.
 2. الاتجاهات (Attitudes): اذ ان الاتجاهات تستثير دوافع إيجابية نحو الاقبال على أداء النشاط الذي يرغب الطالب في أدائه وقد أمكن تحديد الاتجاهات التي تحدد خصائص الطالب المفكر تفكيراً جيداً على النحو الآتي:

أ. المثابرة

- ب. بذل الجهد في معالجة الموضوعات اكثر مما يعتقد انه يستطيع عمله.
ج. المعرفة الجيدة عما يدور حوله من موارد ومصادر، ولديه معرفة في الاستفادة منها واستخدامها.
د. جعل الفشل يشكل خبرة تعليمية لديه.

3. الانتباه (Attention): ويتضمن قدرة الطفل على ضبط انتباهه واستمراره ومتابعة الاستمرار في الانتباه والمحافظة عليه حتى يصل الى مرحلة انتهاء المهمة او موقف التعلم وينبغي ان يتعلم الأطفال ان مقدار الانتباه الذي يعطي للمهام يجب ان يختلف وان ما يحدد ذلك هو المهمة او موضوع التعلم (Paris,etal,1984 ;290).

ثانياً: معرفة وضبط العملية (Knowledge and control of process)

وتتضمن هذه المهارة المعرفة الضرورية في استراتيجية ما بعد المعرفة وتنفيذ ضبط الأداء وتنقسم المعرفة على ثلاثة أنواع هي:

- أ. المعرفة التصريحية المعلنة التقريرية (Declarative knowledge) : وهي عبارة عن المعلومات المتعلقة بالاشياء والتواريخ والرموز والمفاهيم والحقائق والامثلة والعلامات التي ترتبط بينها وهي احياناً تسمى المعرفة الوثائقية او المعرفة الافتراضية، مثل الإجابة عن سؤال ما الأشياء؟ وبماذا تحدث؟
- ب. المعرفة الإجرائية العملية (Procedural knowledge) : وهي عبارة عن معرفة تتعلق بالطريقة او الأسلوب او العملية التي تتبرمج بها المعلومات المخزونة وتنسق بحيث تخرج في قالب آخر مغاير عما دخلت عليه فالتنظيم والتسلسل والزمن متطلبات أساسية لهذا النوع من المعرفة.
- ج. المعرفة الشرطية (Conditional knowledge) : وهي معرفة مقرونة بعلاقة السبب والنتيجة او بمعنى آخر هو نوع من المعرفة تتطلب من الفرد ان يعرف متى يوظف طريقة ادراكية محدودة، ولماذا تستخدم هذه الطريقة؟
4. نموذج جراون يتضمن : (أ. مهارات التخطيط ب. مهارات المراقبة والتحكم ج. مهارات التقييم) (فتحي، 2003: 48-50).

ثانياً: التلکؤ المعرفي

* المقدمة :

تعدّ ظاهرة التلکؤ المعرفي ظاهرة سلوكية معقدة، يمر بها بعض الطلبة لاسيما الطلبة الذين يعانون من عدم وضوح الأهداف او يكون لديهم تردد واضح في اتخاذ القرارات السليمة، ولا يملكون ادراك جيد بكفاءتهم الذاتية، فضلاً عن التدخلات السلبية للأسرة والرفاق في تشكيل أفق ضيق من الخيارات لهؤلاء الطلبة، وسلوك التلکؤ متعلم ومكتسب، فهو يبدأ بسيطاً ثم يصبح أكثر تعقيداً وثباتاً، مع تكرار هذا السلوك بمرور الوقت. ويتضمن التلکؤ آثار سلبية تظهر في البناء الشخصي والنفسي للطلبة، وتمتد الى العلاقات الاجتماعية، والصحة الجسدية والنفسية ومختلف جوانب الحياة (Holmes,2002).

ويعتبر التلکؤ المعرفي من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي تعني بالجانب التحصيلي لدى الطلبة. ويرجع الاهتمام بدراسة سلوك التلکؤ المعرفي الى الربع الأخير من القرن العشرين. ولقد تناولت الدراسات العديد من الأبحاث المتعلقة بدراسة سلوك التلکؤ، ولقد تطرقت هذه الدراسات الى التلکؤ المعرفي لدى الطلبة بسبب المهام الدراسية الموكلة اليهم ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية واعداد التمارين اللاصفية والاستعداد للدروس والامتحانات (Ferrai&Scher,2000). ان السبب وراء وجود عدد كبير من الدراسات حول هذا الموضوع، يمكن تفسيره من خلال الانتشار الواسع لظاهرة التلکؤ المعرفي، على وجه الخصوص لدى الطلبة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لديهم، ولقد بينت الدراسات ان الطلبة يواجهون المشاكل المتعلقة بإعادة نفس المستوى الصفي بسبب الأداء المعرفي المنخفض.

إضافة الى ذلك وجود مشاكل وصعوبات صحية لديهم بسبب السلوكيات المرتبطة بالتلکؤ المعرفي، ومع اختلاف الدراسات ثبت وجود علاقة ما بين سلوكيات التلکؤ المعرفي والمخرجات السلبية، مثل الفشل في الامتحانات واسقاط العديد من البرامج التدريبية بسبب عدم القدرة على اكمالها ومتابعة متطلباتها .

* أسباب التلکؤ المعرفي

توصل كلارك وهل بواسطة التحليل العاملي، لاسباب التلکؤ المعرفي لدى عينة من الطلبة الأمريكيين من أصل افريقي، منها وجود عاملين هما: قلق التقويم والنفور من المهمة، ويتشابه ذلك مع دراسة سلومن ورتيلوم (Solomon and Rotholom,1994) وهو ما يمكن ان يشير الى عمومية أسباب التلکؤ المعرفي لدى الطلبة. ويشير سينكال وكوسنتر في مناقشتهما لأسباب التلکؤ المعرفي ان البعض لا يرجعها على انها مجرد عادة سيئة فقط تتمثل في الكسل وعدم النظام وعدم تنظيم الوقت، بل هي طريقة للتعبير عن الصراع الداخلي ونوع حماية لتقدير الذات (Senecal and Koestner,1997, P; 889-903).

يشير سلومن ورتيلوم ان هناك عدة أسباب ممكنة للتلکؤ الاكاديمي تتمثل في قلق التقويم، وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، ونقص الحزم، والخوف من عواقب النجاح، والنفور من المهمة، ومستويات

مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، إلا أنه توصل في دراسته إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ المعرفي لدى الطلبة هما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه (Solomon and Rotholm, 1994). ويرجع سنرلاكرز (Szalavitz, 2003) أسباب التلكؤ إلى ما يلي: (1) المعتقدات الخاطئة 2. الخوف من الفشل 3. الكمالية 4. الضبط الذاتي 5. آباء متسلطين 6. السعي للتشويق 7. القلق المرتبط بالمهمة (التميمي، 2012)

أما ملگرام (Milgram, 1987) فيرجع التلكؤ بصفة عامة إلى اضطراب في قدرات إنسانية هامة تتمثل في القدرة على وضع أولويات للمهام، والقدرة على أداء هذه المهام بطريقة فعالة وخالية من الصراعات (Milgram, 1987, P; 123- 133). ويذكر أونز ونيوبيجين (Owens and Newbegis, 1997) أن بعض الطلبة يلجأون إلى التلكؤ كنوع من الحماية لمستوى قيمة الذات المدرك، فعندما يلجأ الطالب إلى التلكؤ كعذر لعدم الاستدكار أو الانتهاء من العمل فيمكن أن يضع اللوم عند الفشل عن نقص المجهود ومن ثم يحتفظ بمفهوم ذات جيد عن نفسه (Owens, 1997, P. 869-887).

*** أنواع التلكؤ :** (1) تلكؤ معرفي 2. تلكؤ عام وفي الحياة اليومية 3. تلكؤ في اتخاذ القرار 4. تلكؤ قهري أو غير وظيفي) فبالنسبة للتركؤ المعرفي فقد ركزت بعض الدراسات على هذا المجال وهو سلوكي من التلكؤ ويتحدد هذا النوع من خلال تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة، أما النوع الثاني الذي يتمثل في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي آخر للتركؤ يتضمن صعوبة جدولة وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة مثل موعد وظيفي ويتمثل النوع الثالث هو تلكؤ اتخاذ القرار في عدم القدرة على اتخاذ قرار في وقته سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية مثل اتخاذ قرار شراء سيارة أو الاتجاه نحو دراسة معينة، والنوع الأخير هو التلكؤ القهري أو الاضرار الوظيفي، وهذا النوع اصعب الأنواع الأربعة، وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلا من التلكؤ في اتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في نفس الوقت وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة كنقل وظيفته (مصلحي والحسيني، 2004: 68).

اشكال التلكؤ المعرفي :

يرى (Brownlow & Reasinger, 2000) أن التلكؤ ينقسم إلى نوعين هما التلكؤ الوظيفي وغير الوظيفي، فالوظيفي يكون فيه التأجيل عرضياً لبعض المهام وهذا النوع من التأجيل يؤديه الطالب استعداداً لإنجاز أفضل المهام وذلك بجمع المعلومات اعتماداً على خبراته، حتى ينجز المهمة كما هو مطلوب، أو يكون سبب تأجيل الطالب أن لديه العديد من المهام فيقوم بتحديد أولوية الإنجاز لبعض المهام على غيرها حينما يكون أمامه عدد من المهام المطلوب منه إنجازها. ويطلق على ذلك التلكؤ الوظيفي، ويعتبر البعض أن اختيار الطالب لهذا التأجيل ذكي لأنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة وتأجيل بعضها تأجيلاً مؤقتاً مما يساعد على زيادة احتمالية نجاحه في هذه المهام، أما النوع الثاني من التلكؤ والذي يؤديه الطالب بشكل متكرر واعتيادي حتى وإن لم يوجد مبرر لذلك التأجيل مما يقلل من فرصة النجاح في إتمام المهام في وقتها، فيسمى تلكؤ غير وظيفي مما ينتج عنه العواقب النفسية السالبة الأنفة الذكر ويرى (الشرنوبي، 2008: 282) أن التلكؤ غير الوظيفي هو أخطر أنواع التلكؤ والأكثر انتشاراً لدى الطلبة في المجال التربوي حيث يطلق على تأخير وتأجيل الطلبة لأداء الواجبات والمهام الدراسية بالتركؤ المعرفي.

ثانياً: النظريات التي فسرت التلكؤ المعرفي:

1. نظريات الذات (Self Theories) : يرى علماء النفس أن مفهوم الذات يشير بشكل ضمني إلى مفهوم التلكؤ (التأجيل)، إذ أن من أهم السمات التي يتميز بها الإنسان على المخلوقات الأخرى أن يكون واعياً بذاته شاعراً بها، وهذا الشعور بالذات هو المصدر الأساسي للشعور بالتأجيل، إذ أن مفهوم الفرد هو ما يدركه عن

نفسه بوصفها موضوعاً يحتوي على كل ما ينسبه الفرد لذاته من صفات وقيم مرتبطة بهذه الصفات (سويف، 1979: 362). وقد بين علماء النفس ذلك بشروحات مختلفة منها :

* يعتقد روجرز ان للفرد خصائص معينة، وهي ان يستجيب للمجال كما يدركه ولديه هدف أساسي هو ان يحقق ذاته، ويحافظ عليها (القيسي، 1994: 444). وضمن ذلك فانه يؤكد ان مفهوم الذات من خلاله يتحدد (التأجيل) انما يتحدد ليشمل كل المعارف والشعور والاشعور بالأبعاد الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الأخلاقية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد (طوبيا، 1994: 37).

اما يونك فيرى ان الذات تبدأ عندما يكون الطفل قادراً على التمييز بين نفسه وبين الأشياء الأخرى (العبودي، 1996: 27)، حيث ان بذرة او نواة الذات (التأجيل) لا تتشكل حقيقة الا حين وصول الطفل الى الخامسة او السادسة من العمر وان التأجيل ما هو الا امتداد لتأجيل والديه، وان الشخصية التي تنمو من خلال ذلك تكون متأثرة بصورة بارزة بوالديه واسلافه الاولين (Burns, 2001, p.18-19).

* ويرى البورت ان مفهوم الفرد عن ذاته متطور من مرحلة الرضاعة وحتى الموت، وبحث الفرد عن (التأجيل) يكون من خلال جهوده ومهاراته التي تساعد على الشعور بتحقيق الذات او تقدير الذات وفي ذلك اثبتت دراسة فيراري (Ferrari, 1991) ان المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقاً اجتماعياً أكثر، وكذلك ارتباك الذات، والأكثر من ذلك فان المؤجلين ذكروا انهم ينغمسون في استراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين في هذه الاستراتيجيات (Ferrari, 1991, P: 247) وان المؤجلين لديهم وعياً اجتماعياً أكبر مما لدى غير المؤجلين وان لديهم ميولاً نحو إعاقة الذات (Robert, 1984, ; P; 41).

2. نظرية التدفق: وضع عالم النفس مايهلي (Mihay, 1990) مبادئ نظرية التدفق التي تنص على ان التجربة ستكون إيجابية للغاية، عندما يدرك الفرد بان البيئة المحيطة به، تحتوي على مجالات واشياء تتلائم مع مهاراته، وان حالة التدفق التي يمر بها الشخص، تتصف بما يلي :

* يفقد فيها الفرد الإحساس بالوقت عندما يكون منشغلاً في نشاط محفز وممتع وشيق.

* يتركز انتباه الفرد محفزات محددة، تزوده بتغذية راجعه

* تزيد من احساسه بالسيطرة

وتؤكد هذه النظرية على ان حالة التدفق تتضمن شعوراً ممتعاً بالانغماس في النشاط بشكل كبير للغاية، ويقلل احساسه بالملل والمكان والضيق. (الشقيفي، 2022)

3. نظرية تقرير المصير: العالمي النفسي ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) : يعد تقرير المصير مفهوماً مهماً ضمن اطار علم النفس ويشير الى قدرة كل فرد على تحديد خياراته وإدارة حياته الخاصة، حيث يسمح تقرير المصير للأفراد ان يشعروا بانهم يسيطرون على خياراتهم، وهذا يؤثر على دوافعهم، اذ يشعر الافراد برغبة اكبر لاتخاذ جدية عندما يشعرون ان ما يفعلونه سيأتي بثماره. وتصنف نظرية تقرير المصير السلوك الى نوعين: سلوك مستقل، وسلوك غير مستقل وما يميز بينهما ان السلوك المستقل يتضمن مستوى مرتفع من المبادرة بإنجاز المهمة، ومشاعر إيجابية، واتساق بين الأهداف وإجراءات تنفيذها، ويفسر التلكو المعرفي في ضوء هذه النظرية على ان نمط من التنظيم غير المستقل في المجالات الدراسية، والأشخاص الذين تنخفض دوافعهم او يعملون بدوافع خارجية يؤجلون انجاز المهام الموكلة اليهم حتى اللحظة الأخيرة او لا يؤدونها، وذلك عندما يشعرون بالضغط او عدم الارتياح (Thakkar, 2009).

الجزء الثاني : دراسات سابقة

اولاً: مهارات ما وراء المعرفة

1. دراسة ايمن حبيب (2002) : هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على الاستيطان في تنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء، أجريت هذه الدراسة في القاهرة حيث تم اختيار العينة عشوائياً من طلبة الصف الأول ثانوي (ذكور- أناث) قدرت بـ (175) مسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، اثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة اخصائياً عند

مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في تنمية المهارات فوق المعرفية لصالح المجموعة التجريبية في كل المجالات (حبيب، 2002: 21).

2. دراسة فينمان وسبناس (Veenman & Spens, 2004) هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرات العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من اربع مجموعات عددهم الكلي (103) من اربع مراحل دراسية مختلفة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط مرتفع بين القدرات العقلية وما وراء المعرفة وأداء التعلم لجميع المجموعات العمرية. (ابو لطيفة، 2009)

3. دراسة (بن ساسي، 2012): هدفت الدراسة للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الثالث متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. وكانت المتغيرات (التحصيل الدراسي في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس) ولتحقيق اغراض هذه الدراسة استخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج الوصفي، في حين تكونت عينة الدراسة من (131) طالبا وطالبة (66 ذكور، 65 أناث) اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس التفكير ما وراء المعرفة، استبانة الاتجاه نحو الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

* مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض، حيث كان المتوسط الحسابي لهم (93,73) وهو أقل من الوسط الحسابي النظري (102)، والنسب المئوية لمستويات التفكير ما وراء المعرفة (عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي: (54.15% - 28.24% - 20.61%).

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفة تبعاً لمتغيرات مستوى التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفة ترجع الى الجنس (بن ساسي، 2012).

ثانيا: التلکؤ المعرفي

1. دراسة (Rothblum, other, 1985): تهدف هذه الدراسة الى تحديد الفروق بين ذوي التلکؤ المعرفي المرتفع وذوي التلکؤ المعرفي المنخفض في بعض الجوانب الانفعالية والمعرفية والتي تتمثل في القلق والتحكم وقد تكونت العينة من (100) طالباً، وأشارت النتائج الى ان الطلبة مرتفعي التلکؤ المعرفي، وحصلت الاناث من ذوي التلکؤ المرتفع النجاح في الامتحان الى عوامل خارجية بالمقارنة بالتلکؤ المعرفي المنخفض (Rothblum and Other, 1985, P: 14- 17).

2. دراسة (Ozer, 2011): تهدف الدراسة تحديد مستويات انتشار التلکؤ الاكاديمي في المدرسة الثانوية، والجامعة، وطلاب الدراسات العليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (448) طالب منهم (149) في المدرسة الثانوية وينقسمون الى (83 من الاناث، 66 من الذكور) اما طلبة الجامعة فقد بلغ (150) طالباً (80 من الاناث، 70 من الذكور)، اما طلبة الدراسات العليا فقد بلغ عددهم (148) طالباً (84 أناث و 64 ذكور) وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المستويات التعليمية للطلبة وعلى وجه التحديد، وكان طلاب الجامعة اكثر تلکؤ من طلاب الدراسات العليا والمرحلة الثانوية، وكان تلکؤ طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية متشابه تقريباً في مجاله حيث كان وبصورة معتادة في الاستذكار استعدادا للامتحان، اما طلاب الدراسات العليا فكان تلکؤهم في كتابة الأوراق الفصلية. ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في هذا السلوك (Ozer, 2011, P: 1- 40).

3. دراسة (Motie, 2013): قدرة استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً على التنبؤ بالتلکؤ الاكاديمي: هدفت الدراسة التعرف على قدرة تلك الاستراتيجيات على التنبؤ بالتلکؤ الاكاديمي والتعرف على الفروق بين الجنسين في التلکؤ المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس التلکؤ الاكاديمي واستراتيجية الواقعية للتعلم وأشارت النتائج الى قدرة التنظيم الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين (الذكور - الاناث) في مستوى التلکؤ (Motie, 2013, P: 2299- 2308)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته (The Research Procedures):

أولاً- منهج البحث: (Research Method)

استخدم الباحث المنهج الوصفي لكونه المنهج الملائم لأهداف البحث وطبيعته .

ثانياً- مجتمع البحث: (Research Population)

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر ، والتي يسعى الباحث إلى أن تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة، 2000، ص159). وتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة المتوسطة في المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية والبالغ عددهم على وفق الإحصاء التربوي (36047) طالباً وطالبة وللعام الدراسي (2023-2024) موزعين على مدارس المتوسطة. بواقع (20050) من الذكور و(15997) من الاناث وكما هو موضح في الجدول (1) .

جدول (1) يبين مجتمع البحث في محافظة القادسية

عدد المدارس المتوسطة	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة اناث	المجموع
288	36047	15997	36047

ثانياً – عينة البحث :

بلغت عينة البحث (400) طالباً وطالبة تم اختيارهم من (4) مدارس من متوسطات البنين والبنات وبطريقة عشوائية، وضمت عينة البحث (200) من الذكور و(200) من الاناث. والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) عينة البحث الاساسية موزعة حسب الجنس

ت	المدرسة	الجنس	المرحلة	عدد الطلبة
1	متوسطة المتنبى	ذكور	الثالثة	50
2	متوسطة الفراهيدي	ذكور	الثالثة	50
3	متوسطة الصفا	اناث	الثالثة	50
4	متوسطة الحرية	اناث	الثالثة	50
المجموع				400

ثالثاً : أدوات البحث :

تبنى الباحث أداتين في البحث الحالي الأولى مقياس (ابراهيم ، 2012) لقياس مهارات ما وراء المعرفة (ملحق 1) والأداة الثانية مقياس (الشقيفي ، 2022) لقياس التلکؤ المعرفي (ملحق 2) .
الأداة الاولى : مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

وصف المقياس: يتكون مقياس مهارات ما وراء المعرفة من (30) فقرة (موقف) يتبع كل فقرة خمسة بدائل يتبع كل فقرة خمسة بدائل (عبارات) مختلفة وتتم الإجابة عن الفقرة الواحدة باختيار بديل (عبارة) واحد.

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية: تم تصحيح الاستمارات على أساس (30) فقرة بعد أن أعطية أوزان تراوحت بين (1- 5) درجات، فكانت (5) للبديل (دائماً) والدرجة (4) للبديل (غالباً) والدرجة (3) للبديل (أحياناً) والدرجة (2) للبديل (نادراً) والدرجة (1) للبديل (ابداً) ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس، تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (150) وأدنى درجة هي (1) .

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

أولاً : التميز (القوة التمييزية للفقرات) (Discrimination Power)

يعد حساب القوة التمييزية للفقرات من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس وذلك لمعرفة الفقرات المميزة وحذف الفقرات الغير مميزة ويقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة في المقياس (دوران ، 1985، ص125) وبعد ترتيب استمارات الإجابة من الأعلى إلى الاوطأ باستخدام اسلوب المجموعات المتطرفة اعتمدت نسبة (27%) من المجموعتين العليا والدنيا وعدد كل مجموعة (108) استمارة وهذه النسبة للمجموعتين توفران

أقصى ما يمكن من حجم وتمايز (السيد ، 1979 ، ص142). تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وثم مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (05 ، 0) ودرجة حرية (214) والبالغة (1.96) فكانت النتائج كما في الجدول (3) .

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

ت	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	4.44	0.86	3.66	1.43	4.74	دالة	مميزة
2	4.26	0.96	2.66	1.30	10.11	دالة	مميزة
3	3.83	1.17	2.77	1.31	6.23	دالة	مميزة
4	4.69	0.78	2.90	1.30	11.98	دالة	مميزة
5	4.44	0.85	2.89	1.41	9.56	دالة	مميزة
6	4.37	0.90	2.73	1.45	9.82	دالة	مميزة
7	4.24	0.98	2.53	1.22	11.16	دالة	مميزة
8	3.94	1.20	2.76	1.44	6.44	دالة	مميزة
9	4.23	1.00	2.75	1.26	9.45	دالة	مميزة
10	4.47	0.83	2.85	1.28	10.86	دالة	مميزة
11	4.11	1.04	2.61	1.29	9.28	دالة	مميزة
12	4.43	0.85	2.64	1.24	12.14	دالة	مميزة
13	4.38	0.96	2.68	1.33	10.59	دالة	مميزة
14	4.32	0.98	2.85	1.36	8.95	دالة	مميزة
15	4.30	0.89	2.90	1.38	8.66	دالة	مميزة
16	4.39	0.83	2.50	1.19	13.30	دالة	مميزة
17	4.38	0.87	2.81	1.28	10.41	دالة	مميزة
18	4.44	0.87	2.64	1.29	11.80	دالة	مميزة
19	4.25	1.04	2.92	1.23	8.42	دالة	مميزة
20	4.51	0.97	2.79	1.36	10.53	دالة	مميزة
21	4.51	0.83	2.83	1.38	10.63	دالة	مميزة
22	4.29	1.12	2.68	1.32	9.51	دالة	مميزة
23	4.51	0.86	2.70	1.30	11.84	دالة	مميزة
24	4.33	0.90	2.68	1.34	10.50	دالة	مميزة
25	4.15	1.02	2.64	1.34	9.15	دالة	مميزة
26	4.44	0.83	2.81	1.34	10.56	دالة	مميزة
27	4.38	0.84	2.60	1.26	12.03	دالة	مميزة
28	4.40	0.99	2.41	1.26	12.77	دالة	مميزة
29	4.44	0.90	2.71	1.23	11.63	دالة	مميزة
30	3.88	1.23	2.40	1.20	8.86	دالة	مميزة

ثانياً: صدق الفقرات

1- **الصدق الظاهري** : تحقق الباحث من صدق الاختبار من خلال الصدق الظاهري الذي هو المظهر العام للمقياس ويشير إلى ما يبدو من قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله من خلال صلة الفقرات بالمتغير المراد قياسه وبأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (الامام وآخرون ،1990: 130). وإن الصدق الظاهري هو أحد جوانب صدق المحتوى . (Nunnally ,1976,P:99) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وقد نالت الفقرات جميعها موافقة (80%) فأكثر من المحكمين ، وبهذا أعد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي

2 - **صدق البناء** : يقصد بصدق البناء قدرة المقياس او الاختبار على التحقق من التكوينات الفرضية التي يقيسها . وقد تحقق ذلك من خلال المؤشرات الاتية :

أ- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة** : تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ، ثم قام الباحث بحساب الدلالة التائية للارتباط باستخدام معادلة الدلالة التائية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 398 وبالباغلة (1.96) (البياتي ، 1977: 274) وكما موضح في الجدول (4) .

جدول (4) معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.220	4.506	دالة	16	0.596	14.809	دالة
2	0.456	10.232	دالة	17	0.494	11.343	دالة
3	0.377	8.128	دالة	18	0.532	12.535	دالة
4	0.499	11.483	دالة	19	0.422	9.276	دالة
5	0.465	10.483	دالة	20	0.538	12.722	دالة
6	0.456	10.227	دالة	21	0.512	11.892	دالة
7	0.502	11.569	دالة	22	0.475	10.759	دالة
8	0.359	7.680	دالة	23	0.564	13.614	دالة
9	0.493	11.311	دالة	24	0.536	12.662	دالة
10	0.514	11.954	دالة	25	0.482	10.970	دالة
11	0.432	9.543	دالة	26	0.512	11.886	دالة
12	0.514	11.960	دالة	27	0.556	13.356	دالة
13	0.507	11.731	دالة	28	0.566	13.689	دالة
14	0.471	10.644	دالة	29	0.494	11.330	دالة
15	0.428	9.461	دالة	30	0.451	10.071	دالة

ب - **علاقة درجة الفقرة بدرجة المهارة التي تنتمي اليها مع دلالتها التائية**: ان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال يعني ان الفقرة تقيس المفهوم الذي يقيسه الاختبار والفقرة تمثل جانباً من هذا المحتوى (الزوبعي وآخرون ، 1981: 36) . وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع درجة المهارة لتي تنتمي اليها وباستخدام معادلة الدلالة التائية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة

(0.05) ودرجة حرية (398) والبالغة (1.96) تبين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً. وكما مبين في الجدول (5).

جدول (5) علاقة درجة الفقرة بدرجة المهارة التي تنتمي اليها مع دلالتها الثانية

المهارة	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة الثانية للارتباط	القرار	المجال	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة الثانية للارتباط	القرار
مهارة التخطيط	1	0.319	6.716	دالة	مهارة المراقبة	16	0.616	15.611	دالة
	2	0.552	13.219	دالة		17	0.569	13.812	دالة
	3	0.466	10.503	دالة		18	0.591	14.627	دالة
	4	0.530	12.454	دالة		19	0.510	11.841	دالة
	5	0.502	11.589	دالة		20	0.638	16.530	دالة
	6	0.564	13.620	دالة		21	0.592	14.672	دالة
	7	0.553	13.228	دالة		22	0.528	12.416	دالة
	8	0.445	9.900	دالة	مهارة التقويم	23	0.666	17.833	دالة
	9	0.509	11.806	دالة		24	0.577	14.095	دالة
	10	0.569	13.800	دالة		25	0.569	13.804	دالة
	11	0.508	11.774	دالة		26	0.610	15.355	دالة
	12	0.534	12.597	دالة		27	0.637	16.487	دالة
	13	0.560	13.484	دالة		28	0.644	16.789	دالة
مهارة المراقبة	14	0.547	13.033	دالة		29	0.608	15.281	دالة
	15	0.506	11.717	دالة		30	0.563	13.575	دالة

ج- علاقة درجة المهارة مع المهارات الاخرى ومع الدرجة الكلية: يتضح من الجدول (6) ان هناك علاقة ارتباطية دلالة احصائياً بين درجة كل مهارة من مهارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة مع بعضها وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس .

جدول (6) علاقة درجة المهارة مع المهارات الاخرى ومع الدرجة الكلية

التخطيط	المراقبة	التقويم	الكلية
1.00	0.630**	0.613**	0.874**
	16.18	15.48	35.88
	1.00	0.658**	0.879**
		17.43	36.78
		1.00	0.854**
			32.75
			1.00
** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05			

ثالثاً - الثبات

تم حساب الثبات بمعامل سبيرمان براون لعدیل التجزئة النصفية فظهر مقداره 0.842 كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ فبلغت قيمته المحسوبة 0.884 وهي قيمة ثبات عالية في العلوم التربوية والنفسية . والجدول (7) يبين ذلك .

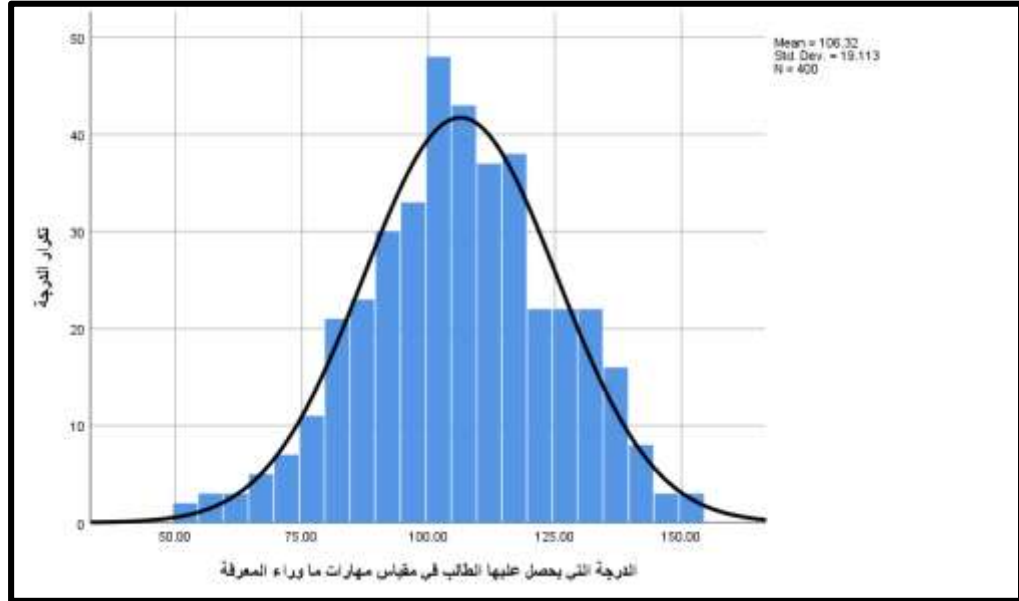
جدول (7)

الثبات بمعامل سبيرمان بروان لتعديل التجزئة النصفية	كرونباخ الفا
0.842	0.884

المؤشرات الإحصائية :

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

المؤشرات	القيمة
الوسط الفرضي (1)	90
Mean الوسط الحسابي	106.32
Median الوسيط	106.5
Mode المنوال	105
Std. Deviation الانحراف المعياري	19.11
Skewness الالتواء	0.151-
Kurtosis التفرطح	0.179-
Minimum أقل درجة	52
Maximum أعلى درجة	150
Range المدى	98



الشكل (2)

توزيع درجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة
وبهذا يكون المقياس جاهز للتطبيق النهائي مكوناً من (30) فقرة
الأداة الثانية : مقياس التلوكو المعرفي :

وصف المقياس: يتكون المقياس من (30) فقرة يتبع كل فقرة منها خمسة بدائل (عبارات) مختلفة . وتنتم الإجابة عن الفقرة الواحدة باختيار بديل (عبارة) واحد .

(1) الوسط الفرضي = البديل الاوسط * عدد الفقرات

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية: تم تصحيح الاستمارات على أساس (30) فقرة بعد أن أعطية أوزان تراوحت بين (1-5) درجات ، فكانت (5) للبديل (دائماً) والدرجة (4) للبديل (غالباً) والدرجة (3) للبديل (أحياناً) والدرجة (2) للبديل (نادراً) والدرجة (1) للبديل (أبداً) ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس، تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها (150) وأدنى درجة هي (1).

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

أولاً : التميز (القوة التمييزية للفقرات) (Discrimination Power) ويقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الضعاف في السمة وبين الافراد الممتازين في السمة (الزوبعي وآخرون ، 1981: 74) وبعد ترتيب استمارات الإجابة من الأعلى إلى الاوطأ باستخدام أسلوب المجموعات المتطرفة اعتمدت نسبة 27% من المجموعتين العليا والدنيا وعدد كل مجموعة (108) استمارة وهذه النسبة للمجموعتين توفران أقصى ما يمكن من حجم وتمايز (السيد ، 1979 ، ص142). تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وثم مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) والبالغة (1.96) فكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة القوة التمييزية لفقرات مقياس التلوكو المعرفي

ت	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.92	1.20	2.34	1.26	9.39	دالة	مميزة
2	3.89	1.09	2.13	1.21	11.24	دالة	مميزة
3	3.72	1.17	1.75	0.95	13.57	دالة	مميزة
4	3.75	1.31	1.73	1.10	12.30	دالة	مميزة
5	4.12	1.08	1.91	1.02	15.47	دالة	مميزة
6	3.46	1.38	1.54	0.97	11.88	دالة	مميزة
7	3.72	1.25	3.16	1.49	3.02	دالة	مميزة
8	3.47	1.39	3.69	1.51	-1.08	غير دالة	غير مميزة
9	3.43	1.36	1.75	1.09	10.00	دالة	مميزة
10	3.69	1.35	1.84	1.16	10.75	دالة	مميزة
11	3.88	1.32	2.12	1.08	10.73	دالة	مميزة
12	3.89	1.23	1.91	1.07	12.60	دالة	مميزة
13	3.92	1.19	1.69	1.00	14.89	دالة	مميزة
14	3.97	1.11	2.02	1.28	11.95	دالة	مميزة
15	3.92	1.20	2.34	1.26	9.39	دالة	مميزة
16	3.94	1.12	1.82	1.15	13.66	دالة	مميزة
17	4.02	1.15	2.35	1.33	9.82	دالة	مميزة
18	3.87	1.19	3.13	1.66	3.76	دالة	مميزة
19	4.01	1.11	2.15	1.19	11.90	دالة	مميزة
20	4.03	1.14	1.93	1.16	13.45	دالة	مميزة

21	3.83	1.20	1.69	1.02	14.15	دالة	مميزة
22	3.94	1.15	2.00	1.33	11.44	دالة	مميزة
23	3.98	1.03	2.03	1.25	12.53	دالة	مميزة
24	3.87	1.05	1.88	1.13	13.39	دالة	مميزة
25	4.02	1.23	2.02	1.22	12.02	دالة	مميزة
26	4.01	1.17	2.39	1.43	9.10	دالة	مميزة
27	3.31	1.49	1.84	1.23	7.87	دالة	مميزة
28	3.86	1.20	1.82	1.05	13.31	دالة	مميزة
29	3.51	1.26	2.53	1.57	5.07	دالة	مميزة
30	3.87	1.19	3.13	1.66	3.76	دالة	مميزة

ثانياً: صدق الفقرات

1- **الصدق الظاهري** : وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية ، وقد نالت الفقرات جميعها موافقة (80%) فأكثر من المحكمين ، وبهذا أعد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي .

2- **صدق البناء**: عرفه إيبيل (Ebel,1961) " تشعب الاختبار بالمعنى " (فرج ، 1997: 262) . ويعتمد صدق البناء على مدى تمثيل درجة الفرد في الاختبار لسمة أو خاصية نفسية يُفترض وجودها . وقد تحقق ذلك من خلال المؤشرات الآتية :

أ- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التلکؤ المعرفي**: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ثم قام الباحث بحساب الدلالة التائية للارتباط باستخدام معادلة الدلالة التائية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) والبالغة (1.96) (البياتي، 1977: 274) . وكما موضح في الجدول (10)

جدول (10) معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.165	3.340	دالة	16	0.554	13.273	دالة
2	0.501	11.551	دالة	17	0.489	11.172	دالة
3	0.572	13.899	دالة	18	0.223	4.560	دالة
4	0.547	13.037	دالة	19	0.530	12.471	دالة
5	0.637	16.465	دالة	20	0.567	13.741	دالة
6	0.536	12.667	دالة	21	0.601	15.000	دالة
7	0.177	3.598	دالة	22	0.488	11.150	دالة
8	سقطت بالتمييز			23	0.540	12.810	دالة
9	0.478	10.845	دالة	24	0.561	13.522	دالة
10	0.509	11.791	دالة	25	0.542	12.871	دالة
11	0.517	12.064	دالة	26	0.418	9.190	دالة
12	0.556	13.344	دالة	27	0.426	9.386	دالة
13	0.595	14.774	دالة	28	0.527	12.376	دالة

14	0.529	12.447	دالة	29	0.256	5.285	دالة
15	0.433	9.580	دالة	30	0.145	2.921	دالة

ب- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليها مع دلالتها الثانية: وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع درجة المهارة لتي تنتمي اليها وباستخدام معادلة الدلالة الثانية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 398 والبالغة (1.96) تبين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً . وكما مبين في الجدول (11) .

جدول (11) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليها مع دلالتها الثانية

المجال	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة الثانية للارتباط	القرار	المجال	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة الثانية للارتباط	القرار
المجال المعرفي	1	0.233	4.771	دالة	المجال الوجداني	16	0.633	16.291	دالة
	2	0.579	14.183	دالة		17	0.561	13.502	دالة
	3	0.632	16.249	دالة		18	0.302	6.311	دالة
	4	0.641	16.680	دالة		19	0.582	14.297	دالة
	5	0.629	16.126	دالة		20	0.633	16.312	دالة
	6	0.609	15.321	دالة		21	0.645	16.850	دالة
	7	0.285	5.938	دالة		22	0.538	12.727	دالة
	8	سقطت				23	0.614	15.534	دالة
	9	0.580	14.190	دالة		24	0.603	15.074	دالة
	10	0.631	16.247	دالة		25	0.601	14.996	دالة
	11	0.530	12.481	دالة		26	0.523	12.248	دالة
المجال الوجداني	12	0.578	14.138	دالة		27	0.476	10.802	دالة
	13	0.614	15.536	دالة		28	0.607	15.249	دالة
	14	0.591	14.631	دالة		29	0.360	7.691	دالة
	15	0.511	11.859	دالة		30	0.183	3.717	دالة

ج- علاقة المجال مع المجالات الاخرى ومع الدرجة الكلية: يتضح من الجدول (12) ان هناك علاقة ارتباطية دلالة احصائياً بين درجة كل مجال من مجالات مقياس التلکؤ المعرفي مع بعضها وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس .

جدول (12) علاقة المجال مع المجالات الاخرى ومع الدرجة الكلية

المعرفي	الوجداني	السلوكي	الكلية
1.00	0.619**	0.536**	0.542**
	15.723	12.666	12.867
	1.000	0.696**	0.515**
		19.338	11.986
		1.000	0.459**
			10.307
			1.00
** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05			

ثالثاً - الثبات

تم حساب الثبات بمعامل سبيرمان براون لعديل التجزئة النصفية فظهر مقداره (0.808) وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ فبلغت قيمته المحسوبة (0.877) وهي قيمة ثبات عالية في العلوم التربوية والنفسية . والجدول (13) يبين ذلك .

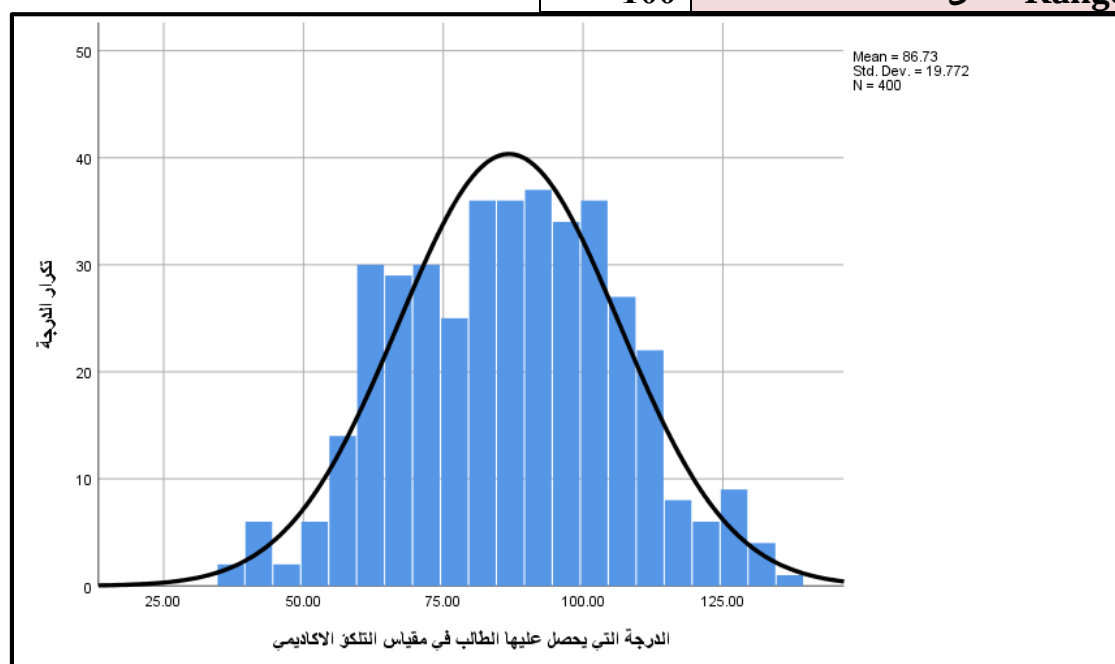
جدول (13)

الثبات بمعامل سبيرمان براون لعديل التجزئة النصفية	كرونباخ الفا
0.808	0.877

المؤشرات الاحصائية :

جدول (14) المؤشرات الاحصائية لمقياس التلكؤ المعرفي

المؤشرات	القيمة
الوسط الفرضي	87
Mean الوسط الحسابي	86.72
Median الوسيط	88
Mode المنوال	84
Std. Deviation الانحراف المعياري	19.77
Skewness الالتواء	0.014
Kurtosis التفرطح	0.415-
Minimum أقل درجة	37
Maximum أعلى درجة	137
Range المدى	100



الشكل (3)

توزيع درجات افراد عينة البحث على مقياس التلکؤ المعرفي وبهذا يكون المقياس جاهزا للتطبيق النهائي مكوناً من (29) فقرة .

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الاول : التعرف على مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test) وللمقارنة بين المتوسط الحسابي العينة البالغ (106.32) بانحراف معياري مقداره (19.11) مع المتوسط الفرضي للمقياس (90) فكانت القيمة التائية المحسوبة (17.07) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) البالغة ($1.96 \pm$) وبما ان الوسط الحسابي للعينة أكبر من الوسط الفرضي فهذا يعني أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات ما وراء المعرفة وبشكل دال احصائياً. والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) يبين نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق في مهارات ما وراء المعرفة

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
طلبة المرحلة المتوسطة	400	90	106.32	19.11	17.07	دالة	لديهم مهارات ما وراء المعرفة

أظهرت النتائج الى ان طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات ما وراء المعرفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة ان طبيعة العينة المتمثلة في طلبة الصف الثالث المتوسط الذين هم الذين هم في مرحلة المراهقة والتي تكون مهارات ما وراء المعرفة عندهم قد بلغت مراحل متقدمة من التطور فهي تنمو بازدياد عمر الفرد وقد اشار (جروان ، 1999) في هذا الصدد إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تنمو ببطء بدءاً من السنة الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس من سن الحادي عشر إلى الثالث عشر وأن تلك المهارات تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها . وبما ان طلبة الصف الثالث متوسط في مرحلة منتية مفصلية من مسيرة حياتهم الدراسية لذي فان الاهتمام بهم من اولويات المدرسة بشكل عام والمعلم بشكل خاص فالمدرسة تعمل على توفير ما يمكن تسميته البنية التحتية لتعليم التفكير من خلال ما توفره من المناهج والموارد التعليمية ونظم الاهتمامات والمظاهر المادية من أثاث ووسائل تعليمية وأما المدرس فإن له دور اساسي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال استخدام طرق واساليب تدريس متطورة وليس اساليب تقليدية تدعم التلقين والحفظ كما ان طبيعة الاسئلة التي يطرحها المدرس تتطلب مهارات تفكير عالية وتنسجم وتتلاءم مع المستويات العالية من التفكير . كما ان متابعة واهتمام الاسرة بالطالب ولدواعي مادية ومعنوية تدفع الطالب الى الوصول الى مستويات التفكير العليا وبالتالي تنمية مهارات ما وراء المعرفة .

الهدف الثاني : التعرف على مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة حسب متغير الجنس.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتي البحث الاناث والذكور فكان المتوسط الحسابي للاناث (106.94) بانحراف معياري مقداره (20.62) مع المتوسط الحسابي للذكور (105.68) بانحراف معياري مقداره (17 ، 48) وبمتوسط فرضي مقداره (90) فكانت القيمة التائية المحسوبة (0.66) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) البالغة ($1.96 \pm$) مما يعني انه لا يوجد فرق في مهارات ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس والجدول (16) يوضح ذلك .

جدول (16) يبين نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في مهارات ما وراء المعرفة حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
الاناث	200	106.94	20.62	0.66	غير	لا يوجد فرق

الذكور	200	105.68	17.48	دالة	عائد الى الجنس
--------	-----	--------	-------	------	----------------

أظهرت النتائج الى انه لا يوجد فرق في مهارات ما وراء المعرفة حسب الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بن ساسي، 2012). التي اظهرت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفة ترجع الى الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة على اساس أن درجة المعرفة ومستوى الخبرة عند الطلبة متقاربة، بغض النظر عن طبيعة الجنس فضلاً عن انهم يتلقون الخبرات نفسها ومن نفس المناهج الدراسية، وأن تجاربهم الشخصية والاجتماعية متقاربة، مما يؤكد أن طبيعة البنى المعرفية تكون عندهم شبه متساوية في طريقة تعاملهم مع الموضوعات العلمية التي يدرسها الذكر والأنثى سواءً بسواء.

الهدف الثالث : التعرف على التلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test) وللمقارنة بين المتوسط الحسابي للعينة البالغ (86.73) بانحراف معياري مقداره (19.77) مع المتوسط الفرضي للمقياس (87) فكانت القيمة التائية المحسوبة (-0.276) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) البالغة (± 1.96) وهذا يعني ان طلبة المرحلة المتوسطة ليس لديهم تلكؤ أكاديمياً. والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) يبين نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق في التلكؤ المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
طلبة المرحلة المتوسطة	400	87	86.73	19.77	-0.276	غير دالة	ليس لديهم تلكؤ أكاديمي

أظهرت النتائج الى ان طلبة المرحلة المتوسطة ليس لديهم تلكؤ أكاديمياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدم وجود تلكؤ أكاديمي يُعد مؤشر لمدى التفاعل المعرفي الايجابي للطلبة مع مواقف التعلم ورغبتهم في تحقيق الانجاز وعلو دافعيتهم المعرفية وذلك لأن الصف الثالث المتوسط في مرحلة منتهية ومصيرية يعد اجتيازها نقلة نوعية في مسيرة حياتهم الدراسية لذا يزداد فيها شدة التنافس الدراسي والالتزام في تحضير الواجبات الدراسية في وقتها المحدد وبدون تأجيل مما يضعف التلكؤ المعرفي لديهم.

الهدف الرابع : التعرف على التلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة حسب متغير الجنس.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Sample t- (test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتي البحث الاناث والذكور فكان المتوسط الحسابي للاناث (61، 84) بانحراف معياري مقداره (49، 19) مع المتوسط الحسابي للذكور (88.86) بانحراف معياري مقداره (87، 19) مع المتوسط الفرضي للمقياس (87) فكانت القيمة التائية المحسوبة (-16، 2) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) البالغة (± 1.96). ولصالح الذكور والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) يبين نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في التلكؤ المعرفي حسب الجنس

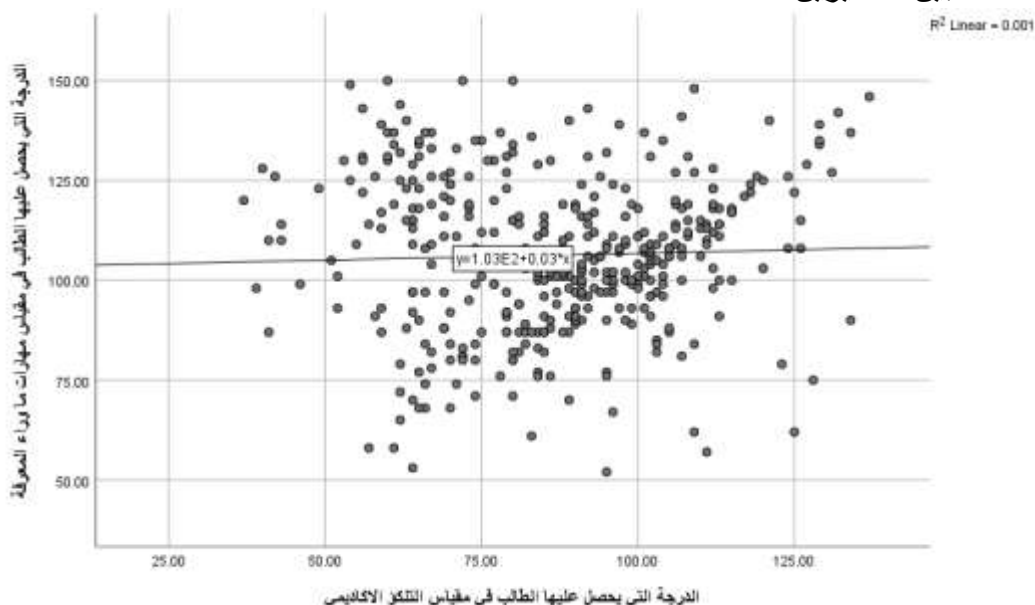
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
الاناث	200	84.61	19.49	-2.16	دالة	لصالح الذكور
الذكور	200	88.86	19.87			

أظهرت النتائج الى انه يوجد فرق في التلكؤ المعرفي حسب الجنس ولصاح الذكور، بمعنى ان الذكور لديهم تلكؤ أكاديمي اكثر من الاناث. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (Ozer,2011) التي بينت لا توجد فروق دالة بين الجنسين في سلوك التلكؤ المعرفي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي التي اظهرت ان الذكور لديهم تلكؤ معرفي اكثر من الاناث ويعزى ذلك الى ان الذكور يكلفون من قبل الاسرة بواجبات واعمال خارج البيت مما يشغلهم عن اداء واجباتهم المدرسية بالوقت المحدد فضلاً عن انهم يمارسون

نشاطات رياضية أكثر من الإناث تأخذ منهم وقتاً يشغلهم عن أداء واجباتهم المدرسية بالوقت المحدد . كما ان طبيعة الإناث النفسية والجسمية وما تفرضه عليهن الاعراف والتقاليد الاجتماعية البقاء في البيت لأوقات أكثر مما يوفر الفرصة المناسبة للالتزام بأداء الواجبات المدرسية بشكل افضل وبالوقت المحدد.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

بلغ معامل الارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي (0.036) وعند حساب الدلالة التائية للارتباط تبين انها قد بلغت (0.72) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96±) تبين ان العلاقة الارتباطية غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) والشكل (3) يوضح شكل انتشار العلاقة بين المتغيرين.



الشكل (4)

انتشار العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

ومن ملاحظة العلاقة الارتباطية في الشكل (4) يتبين لنا انه لا توجد دلالة في العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي ويمكن تفسير النتيجة في البحث الحالي بأن الطالب الذي تكون لديه القدرة على التحكم بمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) يندر ان يكون لديه تلکؤاً أكاديمياً . فالتعلم الناجح يتضمن التخطيط وتحديد الأهداف وتقييم أداء المتعلم وهذه الأنشطة تعمل على تحسين تعلم الطلبة وتساعد على زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة ، حيث ان الطلبة ذوي المهارات ما بعد المعرفة يتصفون بالثقة العالية بالنفس، والدافعية الذاتية الداخلية لذلك فهم يظهرون تحسناً في الأداء الأكاديمي وهذا يثبت ضعف التلکؤ المعرفي لديهم لأن التلکؤ المعرفي كما يرى برن ، دتمان (Burn Di ttman,2001) بأنه تأجيل مقصود للانتهاء من المهام الأكاديمية ربما ينتج عن الخوف من الفشل غير ذات ضرورة للمهمة لدرجة أن يشعر الفرد ذاتياً بعدم الارتياح (Soloman and Routhblum,1994) بأنه تأجيل (Solomon is Routhblum , 1994 , P : 503) . ومما تقدم يؤكد وجود علاقة منطقية عكسية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلکؤ المعرفي.

الاستنتاجات

- 1- ان طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات ما وراء المعرفة وبشكل دال احصائياً .
- 2- لا تتأثر مهارات ما وراء المعرفة بمتغير الجنس (ذكور، اناث) .
- 3- ان طلبة المرحلة المتوسطة ليس لديهم تلکؤ معرفي .

- 4- اظهرت النتائج الاحصائية ان طلبة المرحلة المتوسطة الذكور لديهم نسبة تلوّك معرفي اكثر من الإناث.
- 5- ان العلاقات سالبة ، ودالة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة وابعاد التلوّك المعرفي.

التوصيات

- 1- توجيه انظار المعلمين والمدرسين، إلى أن التعلم بخبرات مهارات ما وراء المعرفة والوعي بها، واستخدامها في مختلف المواقف التعليمية يؤدي بشكل أو بآخر إلى التقليل من التلوّك المعرفي ويساعد في الارتقاء ، نحو مستويات متقدمة من التفكير، والتوظيف للمعرفة المتحصلة .
- 2- توجيه الطلبة الى اهمية مهارات ما وراء المعرفة في زيادة وعيهم بعمليات التفكير خلال التعلم ، ليكونوا اكثر تروياً في إصدار التعامل مع المهام المعرفية او إصدار استجاباتهم ولييان دورها لهم في سلوك الفرد .
- 3- يجب ان يكون أعضاء هيئة التدريس نموذجاً في الالتزام بالوقت ، حيث يتعلم الطلبة من الأفعال وليس من الأقوال .
- 4- تذكير الطلبة إلى المخاطر التي يمكن أن تعود عليهم من تأجيل واجباتهم المدرسية سواء كانت هذه المخاطر أكاديمية أو نفسية .

المقترحات

استكمالاً لما تم عرضه ، يتقدم الباحث بالمقترحات الآتية :

- 1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مهارات ما وراء المعرفة ، والتلوّك المعرفي وعلاقتها بمتغيرات وعينات أخرى .
- 2- ضرورة توجيه المؤسسات التربوية للمرشدين التربويين واولياء امور الطلبة لحث الطلبة على الالتزام بأداء الواجبات المدرسية ومتابعة دروسهم بوقتها المحدد لمنع التلوّك المعرفي لديهم .

المصادر العربية

1. إبراهيم ، مجدي عبد العزيز (2005)، التفكير من منظور كروي، ط1، عالم الكتب، سلسلة التفكير والتعلم، مصر.
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، علم النفس العصبي المعرفي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
3. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، علم النفس العصبي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
4. إبراهيم، منى توكّل السيد (2012)، فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، كلية المنصورة، مصر الشقيفي.
5. أبو السعود، هاني إسماعيل (2009)، برنامج قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في مناهج العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
6. أبو لطيفة، لؤي حسن (2009)، مستوى ما وراء المعرفة، جامعة الباحة، المملكة السعودية.
7. الامام، مصطفى وآخرون (1990)، التقويم والقياس، جامعة بغداد، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.
8. بدران، عبد المنعم احمد (2009)، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دسوت.
9. بن ساسي، عقيل (2012)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعي، العدد (9)، جامعة عمان العربية، عمان.
10. البياتي، عبد الجبار، واثناسيوس، زكريا زكي (1977)، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

11. بياجي، جون (2002)، سيكولوجية الذكاء، ترجمة كولاي عمانويل، دار غويدات، بيروت، لبنان.
12. التميمي، حسن ناصر (2012)، التلکؤ الاكاديمي وعلاقته بالضغط النفسية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، ديالى، العراق.
13. جروان، فتحي (1999)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الامارات.
14. حبيب، ايمن سعيد (2002)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائم على الاستيطان في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، مجلة المعلم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
15. دوران، رولي (1985)، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد، دار الأمل، عمان، الأردن.
16. الزوبعي، عبد الجليل، وبكر، محمد الياس، والكناني، إبراهيم (1981)، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.
17. الزيات، فتحي مصطفى (2001)، سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
18. زيتون، حسن حسين (2003)، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط1، عالم الكتب، مصر.
19. سويف، ريتشارد (1979)، علم الامراض العقلية، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، دار النهضة، القاهرة.
20. السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
21. الشرنوبي، نادية السيد (2008)، بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلکئين وغير المتلکئين اكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد (137)، الجزء (2)، القاهرة، مصر.
22. الشقيفي، موسى احمد (2022)، الرضا عن التخصص الجامعي وعلاقته بالتلکؤ الاكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى فرع بالقنفذة، كلية الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، الكلية الجامعية بالقنفذة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، العدد (83).
23. طوبيا، نهى عبودي (1994)، المكانة النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة من ذوي مركز السيطرة الداخلية والخارجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
24. عبد الرحمن مصلحي، ونادية الحسيني (2004)، التلکؤ الاكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد (126)، الجزء الأول، ديسمبر، القاهرة.
25. العبودي، ستار جبار غانم (1996)، البحث عن المكانة النفسية والاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الموظفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
26. عبيد، وليم تاووضروس (2000)، المعرفة وما وراء المعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (1)، القاهرة، مصر.
27. العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
28. عطية، محمد سيد احمد (2008)، التلکؤ الاكاديمي وعلاقته بالواقعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
29. العظمة، دينا (1991) دراسة الأساليب المعرفية (أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المال) وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتخصص العلمي- الادبي لدى طالبات الثاني والثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

30. عودة، احمد وآخرون (2000)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم النفسية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
31. الغلمياني، دينا خالد الأحمد (2001)، فاعلية برنامج تدريسي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة الأزهر، مصر.
32. فتحي، جروان (2003)، تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، الامارات، دار الفكر للنشر والتوزيع.
33. فرج، صفوت (1997)، القياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
34. القيسي، طالب ناصر حسين (1994)، العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية عند المراهقين والمحرومين وغير المحرومين من الآباء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد.
35. مصلحي، عبد الرحمن، والحسيني نادية (2004)، التلکؤ الاكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (126)، الجزء الأول، ديسمبر، القاهرة.
36. هارون، رمزي فتحي (2003)، الإدارات الصفية، دار وائل، عمان، الأردن.
37. الهنداوي، شذى جواد كاظم (2003)، أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة اعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

المصادر الأجنبية

1. Al-Attiyah, A. (2011). Academic procrastination and its relation to motivation and self- efficacy: the case of Qatari primary school students. The international journal of learning, Vol. (17), Issue (8),
2. Al-Hilawani, Y. (2000); A new approach to evaluating metacognition in hearing average achieving, hearing understanding, and deaf/ hard of – hearing elementary school students British journal of special education, Vol. 27, N1, March 2000.
3. Brawnly, Reosinger, R.D. (2001): Putting of unit tomorrow, what is better done today: academic procrastination as a function of motiration toward college work. Journal of social behavior is personality, Vol. (16), No.(1).
4. Brown, A.L. (1980): Metacognitive development and reading. In R.J.Spiro, B.C.Bruce & W.F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp.453- 481). Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum.
5. Burns, L. R. Dittmann, R. Noge, L. N. Mitcheison, J. R. (2001): Academic procrastination perfectionism and control associations with vigilant and avoidant coping journal of social behavior is personality Vol. (16), No. (1).
6. Chow, H. (2011): Procrastination among undergraduate student: Effects of emotional intelligence school life, self- evaluation and self- efficacy, journal of educational research. Vol.(57), No. 2.
7. Coutinho, S.A. (2007): The relationship between goals, metacognition, and academic success. Research paper education, 7(1),

8. Erez, G., & Peled, I. (2001): Cognition and Metacognition, evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation education and training in mental retardation and development disability, No. (30), Vol. (1),
9. Ferrari, J. (1991): A preference for a favorable public impression by procrastinators: selecting among cognitive and social tasks. *Personality and individuals differences*, 12(11).
10. Ferrari, J. R. is Scher, S. J. (2000) to ward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: the use of daily logs *psychology in the schods*, Vol. (1), p. 37, Mo
11. Ferrari, J.R. (2010). Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done. New York: John Wiley and sons, Inc.
12. Flavell, D. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed), *the nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
13. Flavell, J.H. (1987): Speculations about the nature and development of Metacognition, in F. E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds) *metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
14. Holmes, R. A. (2002): The effect of task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. D. A 162108. P3803.
15. Kovach, J.C. (2000) ; Self- Regulatory strategies In An accounting principles course; Effect on student achievement paper presented October 28-2000. At the Midwestern educational research association, Chicago.
16. Milgram, N. A. (1987): The many faces of procrastination implications and recommendations for counselors paper presented at the annual international council of psychologists convention.
17. Motie, H. Heidari, M. & Sadeghi, M. (2013): Predicting academic procrastination during self- regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia- social and behavioral sciences*, 69, 2299- 2308.
18. Nunnally Jumc. *Psychometric theory*, Mc Graw. Hill Company, New York, (1976).
19. Owens, A. M. New begin, L. (1997): Procrastination in high school achievement: A causal structural model *journal of social behavior is personality*.
20. Ozer, B. U. (2011): A cross sectional study on procrastination who procrastinate more? International conference on education, research and Innovation IPEDR, Vol. (18), IACSIT Press, Singapore
21. Paris, S. G. Cross, D. R. & Lips on, M. Y. (1984): Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension, *journal of educational psychology*, Vol. 176.

22. Prohaska, V., Morrill, P. Atilas, L. is Perez, R. (2001); academic procrastination by non traditional students journal of social behavior is personality.
23. Robert, (1984): Learning self to the more puple to procrastination..
24. Rthblum, E. D. and other, (1985): behavioral affective and cognitive differences between high and low procrastinate as an academic.
25. Schraw, G. & Dennison, R. (1994): Assessing metacognitive awareness. Cotemporary educational psychology, 19.
26. Schunk, D.H. (2000): Learning Theories: An Introductional perspective.(3nded) new jersy: prentice hall. Inc.
27. Senecal, G. Lavoie, K. is Koestner, R. (1997): Trait and situational factors in procrastination. An interactional model, journal of social behavior is personality.
28. Solomon, L.Jis Rothblum, E.D. (1994); Frequency and cognitive-Behavioral correlates, journal of counseling Psychology.
29. Steel, P. (2010): Arousal, avoidant and decisional procrastinators; do they exist? Personality and individual differences.
30. Thakkar, N (2009): why procrastinate: an investigation of the root causes behind procrastination. Light bridge undergraduate research journal, 4(2), 1-21.
31. Wolters, C.A. (2003): Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective journal of educational Psychology.